

Iwona Podgórska-Sasin

ĆWICZENIE SPRAWNOŚCI ROZUMIENIA TEKSTÓW METODĄ CHRISTOPHERA HUMPHRISA

1. Wstęp

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić propozycję pracy z tekstem, traktowaną jako ćwiczenie rozwijające sprawność rozumienia.

Nauczanie języka, mające na względzie priorytet komunikatywności, jest dla nauczyciela zadaniem trudnym i zarazem łatwym. Trudnym dlatego, że wymaga większego przygotowania zarówno pod kątem wymagań językowych (dobór odpowiedniego tekstu autentycznego), jak i metodologii. Łatwym, ponieważ to student przyjmuje na siebie część odpowiedzialności za uczenie się, uzyskując większą samodzielność w procesie przyswajania materiału. Podczas słuchania czy czytania nie rozwija wyłącznie umiejętności rozumienia. Percepcja tekstu tworzy w jego umyśle pewne prowizoryczne reguły, uproszczone, ale wystarczające do zbudowania pierwotnej bazy języka umożliwiającej komunikację. Na poziomie podświadomym, obserwując mechanizmy i regularności form, rozwija również zdolności produktywne. Tymczasem nauczyciel, skupiony na ćwiczeniach gramatycznych, leksykalnych czy fonologicznych, nie pomija zarazem natury języka, którą jest tekst, a nie pojedyncze zdania, występujące na ogół w ćwiczeniach. Nie mogąc nauczyć całej gramatyki, całego słownictwa ani całej fonologii, kieruje uwagę na ćwiczenie analitycznych kompetencji studentów. Oczywiście żadne działanie o charakterze analizy językowej nie powinno być przeprowadzane na tekście, który wcześniej nie byłby wykorzystany jako autentyczny tekst do słuchania. Nie należy również prosić studentów o skoncentrowanie się na formach językowych, jeśli nie uzyskali wcześniej globalnego rozumienia analizowanego tekstu.

Oto dwa interesujące ćwiczenia zaproponowane przez Christophera Humphrisa, nauczyciela języka włoskiego i angielskiego, metodyka, autora podręczników i organizatora kursów dla nauczycieli języka obcego, dyrektora działu badań i kształcenia przy szkole językowej *Dilit Divulgazione Lingua Italiana International House* w Rzymie, ukierunkowanej na naukę języka włoskiego jako obcego.

Pierwsze ćwiczenie dotyczy rozwijania sprawności rozumienia tekstu słuchanego, drugie – czytanego. W obydwu przypadkach Humphris zaleca stosowanie wyłącznie tekstów autentycznych, odpowiednich dla danego poziomu grupy, mimo że studenci preferują teksty opracowane, czyli uproszczone. Podkreśla szczególną wagę ćwiczenia rozumienia ze słuchu, bo choć jest to ćwiczenie stale obecne podczas lekcji języka obcego, nie zawsze jest dostatecznie wykorzystywane. Sytuacja ta nie jest spowodowana brakiem wiary w jego efektywność, ale uprzywilejowaniem pozostałych sprawności językowych. Tymczasem bez rozwiniętej sprawności rozumienia ze słuchu, student nie odniesie sukcesu w kontaktach z rdzennymi użytkownikami studiowanego języka, nie podtrzyma odpowiednio konwersacji i nie przećwiczy nawet tego, co już umie powiedzieć.

Zanim włączymy magnetofon, warto uspokoić studentów, że ćwiczenie będzie udane nawet wówczas, jeśli w czasie pierwszego słuchania zrozumieją choćby tylko jedno słowo. W atmosferze zabawy i sympatycznej współpracy w dwuosobowych grupach, bez stawiania studenta w trudnej sytuacji publicznego ekspozowania niewiedzy (co powoduje niepokój i obniża zdolność percepcji), wielokrotne słuchanie i stopniowe odkrywanie nowych słów będą wystarczająco satysfakcjonujące dla studenta i nauczyciela.

2. Ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu słuchanego

2.1. Lekcja z magnetofonem

Przytoczony poniżej przykład lekcji przeprowadzonej przez Humphrisa ma na celu rozwijanie sprawności słuchania tekstu autentycznego. Ćwiczenie jest skierowane do klasy złożonej z osób początkujących i jest przewidziane na około czterdzieści minut. Prześledźmy je krok po kroku.

Nauczyciel stawia magnetofon w części sali zajętej przez studentów, a jeśli jest ich nie więcej niż piętnastu, Humphris radzi ustawić krzesła dookoła magnetofonu. Taka organizacja miejsca służy stworzeniu większej solidarności wśród studentów – wszyscy zostają symbolicznie zjednoczeni przeciwko wspólnemu *wrogowi*: magnetofonowi, niewzruszonemu uczestnikowi *bolesnego* doświadczenia. Okrąg pozwala odczuć, że trudność jednostki jest udziałem innych, a nauczyciel, jedyny, który nie znajduje się w kłopotliwej sytuacji, zostaje z niego fizycznie i symbolicznie wyłączony.

Wiadomo, że słuchanie tekstu autentycznego onieśmiela studenta, bezsilnego wobec potoku dźwięków wychodzących z magnetofonu: nie do zatrzymania i często nie do zrozumienia. Nie jest w stanie spowolnić tekstu, nie wie nawet, w którym miejscu kończy się jedno, a zaczyna następne słowo, nie dysponuje dystansem, który posiada wobec tekstu pisanego. W takich warunkach jego niepokój wzrasta, a możliwości receptywne maleją.

Przed rozpoczęciem ćwiczenia nauczyciel informuje studentów o tym, jakiego tekstu będą słuchać i ile czasu będzie trwało nagranie. Jeżeli jest to dyskusja, należy podać liczbę uczestników. Humphris posługuje się w tym ćwiczeniu dialogiem. Dodatkową informacją jest uwaga, że rozmówcy mówią w sposób spontaniczny i naturalny oraz że dialog jest *absolutnie nie do zrozumienia*. (Te informacje powinny być podane w języku ojczystym studentów.) Troska o *teatralność* i *absurdalność* sytuacji dezorientuje studentów i zarazem zaciekawia. Efekt jest zgodny z zamierzonym: ktoś się uśmiecha, inny dorzuca coś zabawnego i wrażeńie współzawodnictwa maleje.

Istotne jest wyzbycie się zwyczaju poprzedzania słuchania informacjami na temat sytuacji, w jakiej odbywa się dialog. Zostawmy studentom przyjemność odkrywania kontekstu. Nie chodzi o to, że w rzeczywistości wiedzieliby, gdzie się znajdują i w jakiej rozmowie uczestniczą, i że należy odtworzyć im te same warunki. My nie stwarzamy im prawdziwej sytuacji. Stwarzamy sytuację jedyną w swoim rodzaju, której świat rzeczywisty nigdy dać nie może: jest to możliwość kilkakrotnego słuchania. I to jest sposób na zwiększenie rozumienia, o wiele szybszy niż jakiekolwiek doświadczenie *rzeczywiste*. Student, który nie otrzymuje od nauczyciela żadnej informacji o kontekście, z o wiele większą energią zabiera się do słuchania.

2.2. „Odprężcie się i posłuchajcie”

„Odprężcie się i posłuchajcie. Słuchajcie brzmienia języka, jego melodii. Tylko tyle” – takie zadanie stawia Humphris przed klasą na początku lekcji. Oto jej dalszy opis: „Działania nauczyciela powinny wyprzedzać domniemane czy zaobserwowane wcześniej zachowania studentów. Rzeczywiście po takim wstępie ich obawy trochę maleją”. Nauczyciel stara się obniżyć poziom obaw. Podejmuje w tym celu następujące kroki:

- siada i słucha tekstu razem ze studentami;
- nie zadaje pytań po pierwszym przesłuchaniu nagrania;
- po kolejnym przesłuchaniu nagrania prosi o zapisanie – nie zważając na ortografię – słowa/słów wyodrębnionych z tekstu przesłuchiwanego po raz trzeci;
- daje szansę na uzupełnienie zapisu poprzez wysłuchanie nagrania po raz czwarty.

Humphris uważa, iż należy zaprzestać pytania studentów o to, co zrozumieli. Nauczyciel nie musi tego wiedzieć, gdyż student, który opowiada nauczycielowi, co zrozumiał, niepotrzebnie traci energię. On musi słuchać dla siebie, nie dla nauczyciela.

W czasie czterokrotnego słuchania nagrania stopniowo zmienia się stan emocjonalno-motywacyjny studentów. Stan, w jakim studenci znajdują się na początku ćwiczenia, można porównać do błędzenia w gęstej mgłę. Pod koniec pierwszego słuchania mogą wyodrębnić niewyraźnie kilka rzeczy, pod koniec drugiego *widzą* już trochę lepiej. Najtrudniejszy jest początek, ponieważ trzeba zacząć od

zera. Z każdym następnym słuchaniem ich niepokój maleje, ale wraz z nim maleje zainteresowanie. To dlatego, że o wiele ciekawiej, chociaż trudniej, jest tworzyć obraz od zera, niż dodawać do niego kolejne szczegóły. A jednak dla postępów studentów ważne jest, aby wydobyli z tekstu jak najwięcej.

2.3. Jak zachęcić studenta do kolejnego słuchania?

Odpowiedź na powyższe pytanie jest prosta: powinien przekonać się, co rozumie z tekstu, ale nie poprzez odpowiedzi na pytania nauczyciela, lecz dowiadując się, co wie na ten temat inny student. Dopóki pracuje sam, pojmuje swoje rozumienie jedynie w kategoriach ilościowych i w czasie kolejnego słuchania stara się poszerzać listę odkrytych słów. Natomiast kiedy może skonfrontować to, co wydaje mu się, że zrozumiał, z tym, co wydaje się koledze, powstaje inny sposób interpretacji (kolega to nie nauczyciel, który z definicji zna jedyną słuszną wersję). Pojawiają się wątpliwości, które może rozwiązać tylko kolejne odsłuchanie.

Teraz nauczyciel tworzy pary studentów i poleca im skonfrontować między sobą napisane słowa, ewentualnie zapytać kolegę o ich znaczenie i poszerzyć swoją listę o nowe wyrazy. Ta inicjatywa jest witana z jednej strony z radością – lepiej dzielić z kimś takie niewygodne doświadczenie, z drugiej strony tworzy się nowy niepokój o to, by nie wypaść gorzej od innych. Aby zneutralizować takie myślenie, nauczyciel mówi klasie, że nie są naukowcami, którzy muszą stworzyć racjonalny esej i nie powinni przejmować się obiektywizmem ani logiką. Zapisuje na tablicy dwa słowa: *fantazja* i *inwencja* i zachęca do wymyślania tego, czego nie wiedzą i odkrywania interpretacji tekstu u kolegi. Studenci zaczynają rozmawiać. Nauczyciel wraca na swoje miejsce. Instrukcja: *odkryjcie*, zamiast *opowiedzcie koledze*, ma swoje uzasadnienie: pozwala uniknąć sytuacji, w której mniej zaangażowany student zakończyłby zadanie po powiedzeniu dwóch słów. Jeśli ktoś daje znaki, że potrzebuje pomocy, nauczyciel podchodzi do niego. Pytania są zwykle trzech rodzajów: studenci proszą o informacje, co do nagrania i w tym wypadku, mówi Humphris: „uśmiecham się i mówię, że to jest ich problem”; pytają o znaczenie słów, które wydawało im się, że słyszeli w nagraniu (czasem niesłusznie) lub o tłumaczenie słów, którymi chcą posłużyć się, rozmawiając z kolegą, w drugim i trzecim przypadku należy spełnić ich prośby.

Nauczyciel włącza nagranie piąty raz. Studenci spontanicznie weryfikują istnienie słów wziętych od kolegów. Następnie nauczyciel numeruje studentów, każe podnieść się numerom nieparzystym i przesadza ich o jedno miejsce w lewo. Teraz każdy ma przy sobie nowego kolegę i z nim sprawdza słowa. Nauczyciel powtarza nagranie (szósty raz). Numery nieparzyste znowu podnoszą się i przesuwają o jedno miejsce w lewo. Na nowo odbywa się sprawdzanie słów w parach. Słuchanie nagrania i konfrontacja słów zostają powtórzone ostatni, siódmy raz. Należy wyjaśnić studentom, że podczas ostatniego słuchania mogą prosić o zatrzymanie kasety i o wyjaśnienia.

Często nauczyciele uznają, że wystarczy wysłuchać tekstu dwa, trzy razy, aby uzyskać ogólne rozumienie. Ale czy warto zdobywać ogólne rozumienie? Przecież, jeśli posługujemy się językiem ogólnym i przybliżonym, inni rozumieją nas tak samo niedokładnie. I gdzie przebiega granica między ogólnym a dokładnym rozumieniem?

Należy dać studentowi odpowiednią ilość czasu na wyrażenie tego, co wie. To posłuży wydobyciu go z izolacji. Pierwsze słuchanie nagrania może być, zwłaszcza dla studenta niemającego wcześniej kontaktu z językiem, frustrujące: zdaje sobie sprawę, jak niewiele jest w stanie zrozumieć. I zaczyna widzieć przyczynę tego stanu rzeczy w sobie, nie w tekście. Jeżeli zaraz potem usłyszy, że kolega ma ten sam problem, uspokaja się. Dzięki kontaktowi ewentualna izolacja i zniechęcenie zmieniają się w solidarność.

2.4. Jak sprawić, aby studenci mówili?

Aby rozwiązać ten problem, musimy zastanowić się, co robimy, kiedy mówimy. To wydaje się proste: mówić, to znaczy informować drugą osobę o tym, co wiemy albo wydaje nam się, że wiemy. Jednak rozmowa z drugim człowiekiem służy również organizowaniu własnych myśli. Podobnie działa student: dopiero w momencie podzielenia się swoimi myślami z drugim studentem, jego intuicje nabierają konkretnej formy. Może usłyszeć interpretacje, z którymi się nie zgadza. Wtedy rodzi się potrzeba ponownego słuchania. To słuchanie odbywa się ze wzmożoną uwagą i w duchu przyjacielskiej rywalizacji. Widać to na twarzach studentów, kiedy raz za razem patrzą na siebie, jak gdyby chcieli powiedzieć: „A nie mówiłem!”.

Jak zachęcić studenta do podzielenia się z kolegą tym, co sądzi, że zrozumiał? Trzeba zachęcić studentów do konsultacji między sobą. Nie bez znaczenia jest liczebność grup: w grupie trzyosobowej może się zdarzyć, że jeden ze studentów nie odezwie się, ale w grupie dwuosobowej nie jest to już możliwe. Zatem takie grupy należy tworzyć. Ważne jest, aby tak ustawić krzesła, żeby siedzieli zwróceniem twarzą do siebie. Gdy kolega siedzi obok, można łatwo uniknąć jego wzroku i patrzeć na nauczyciela (choćby po to tylko, aby dać mu znać, że niewiele rozumie się z tekstu i nie ma o czym rozmawiać). Natomiast przy bezpośrednim kontakcie między studentami, i nauczycielu *nieobecny*, nie pozostaje nic innego, jak zwrócić się do kolegi. Jeśli choć jedna grupa przestaje rozmawiać, należy przerwać innym, włączyć magnetofon i słuchać na nowo. W tym momencie studenci odwracają krzesła w kierunku magnetofonu i nauczyciel musi ich od tego powstrzymać. Nie powinni tracić nawiązanego wcześniej kontaktu. Pracując w ten sposób, nie męczą się i normą powinno być dojście do siedmiu powtórzeń nagrania.

Teraz słuchanie może być zakończone. Trwało około 45 minut i nauczyciel może już przejść do następnej części lekcji. Tego typu zadanie, w przypadku kur-

sów trwających półtorej godziny w tygodniu, powinno być powtarzane, zdaniem Humphrisa, raz na dwa tygodnie.

3. Ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu czytanego

3.1. Język turecki dla początkujących

Przyjrzyjmy się teraz innej propozycji dydaktycznej, a mianowicie lekturze tekstów autentycznych. Dla zobrazowania metody stosowanej przez Humphrisa przytoczę opis lekcji, którą przeprowadził podczas seminarium ze słuchaczami kursu doskonalenia językowego dla nauczycieli Volkshochschule w Linzu w Austrii. Była to lekcja języka tureckiego, a metoda jest tym bardziej przejrzysta, że Humphris tego języka nie zna. Była wśród słuchaczy tylko jedna osoba, która znała język turecki (nauczycielka) i nie brała udziału w lekcji.

Autor relacjonuje w następujący sposób: „Poleciłem ustawić krzesła w półkole. Poprosiłem studentów, żeby utworzyli pary i usiedli obok wybranych kolegów. Położyłem na środku sali dwie aktualne gazety tureckie w taki sposób, aby można było łatwo oddzielić strony. Zaproponowałem: »Niech jedna osoba z pary weźmie jedną stronę gazety i wróci na miejsce«. Ton mojego głosu stymulował szybki rytm i ochotę do zabawy. Odzew był natychmiastowy. Powiedziałem: »Macie trzy minuty, aby zdecydować z kolegą, który artykuł najbardziej was interesuje«. Po trzech minutach zapytałem, czy wybrali. Jeśli nie, musieli się pośpieszyć. Gdy wszyscy byli gotowi, oznajmiłem: »Teraz macie pięć minut czasu na przeczytanie wybranego artykułu. Pięć minut zaczyna się teraz!«. Ostatnie słowo wymówiłem z teatralnym gestem, oznaczającym włączenie stopera. Po pięciu minutach zobaczyłem, że byli głęboko zaangażowani w wyszukiwanie sensu wybranego artykułu. Przeplatały się stłumione dyskusje i cicha *lektura*. Pozwoliłem pracować przez następne pięć minut i zatrzymałem ich. Poleciłem odłożyć artykuł. Ponumerowałem studentów od lewej do prawej. Poprosiłem o powstanie numery nieparzyste. Przesadziłem ich o jedno miejsce w prawo, tak aby każdy znalazł się obok nowego kolegi. Kazałem opowiedzieć to, co – ich zdaniem – zrozumieli. »To, czego nie wiecie, zmyślcie!« – dorzuciłem. Można wierzyć lub nie, zaczęli mówić! Po około półtorej minuty jedna para przestała rozmawiać, a więc zatrzymałem wszystkich. Zaproponowałem powrót do pierwszego kolegi. Powiedziałem: »Macie teraz pięć minut, aby ponownie przeczytać artykuł!« i stoper ruszył. Zachowywali się tak, jak w ciągu pierwszych pięciu minut: *czytali* i dyskutowali. Po pięciu minutach zatrzymałem pracę i oznajmiłem, że mogą wybrać trzy słowa, których znaczenie chcieliby poznać. Dałem im na to dwie minuty. Po dwóch minutach przerwałem, mówiąc: »Teraz macie trzy minuty, aby poszukać ich znaczeń w waszych słownikach dwujęzycznych«. Popatrzyli na mnie zdumieni: »Ależ nie mamy ich!«. »Ach, właśnie, a więc macie trzy minuty, aby skonsultować to z nią – wskazałem na nauczycielkę tureckiego – i poinformować o znaczeniu kolegę«.

Pozwoliłem im czytać i dyskutować z kolegą przez następne dziesięć minut i ogłosiłem zakończenie lekcji. Pracowali przez czterdzieści minut”.

4. Sprawdzenie stopnia zrozumienia tekstu

4.1. Co to znaczy **zrozumieć**?

Do oceny wykorzystania tekstu wysłuchanego/przeczytanego student dostaje zwykle arkusze ćwiczeń weryfikujące jego zrozumienie. Są to ćwiczenia receptywne typu: prawda czy fałsz, wybór wielokrotny, zdania do dokończenia, łączenie ilustracji z odpowiadającymi im fragmentami tekstu etc.

Nauczyciel, który tworzy arkusze ćwiczeń, wydaje się pytać sam siebie, jakie są istotne informacje w tekście. Słucha go lub czyta wiele razy i stawia się w sytuacji tego, kto ma dokonać obiektywnego streszczenia. Ale nie zdaje sobie sprawy, że jego *obiektywna* lektura jest w rzeczywistości ekspresją jego lektury subiektywnej. Popęnia często błąd, jakim jest nadawanie większej wartości konkretnym faktom niż informacjom spoza tekstu, dotyczącym odcieni afektywnych, osobowości rozmówców i relacji pomiędzy nimi, a one też są odbierane przez studentów.

Są również nauczyciele, którzy używają testów nie do oceny zrozumienia, ale do zachęcenia studentów do słuchania/czytania. Jednak student, otrzymując takie ćwiczenia, jest świadomy, że polecenia są owocem pracy *eksperta* i wie, że przedstawiają one *jedyną słuszną interpretację*. Nie odważyłby się przeciwstawić ich logice, a więc aby dobrze wypaść, porzuca natychmiast kolejną lekturę, czy słuchanie, na korzyść analizowania logiki wynikającej z pytań. W ten sposób nie rozwija sprawności rozumienia.

Często w szkole nauczyciele literatury podają właściwą analizę tekstów literackich i wówczas *zrozumieć* oznacza *znać właściwą interpretację słów i tekstów*. Znaczenie rozumiane w ten sposób jest właściwością słów, a czytelnik staje się osobą, która ma je po prostu rozpoznać. Jednak w życiu codziennym rozpoznajemy nie słowa, ale osoby, które ich używają. Słowa są tylko środkiem, niedokładnym zresztą, którym posługujemy się, aby być zrozumianymi i dlatego odbiór tych samych przekazów bywa odmienny. Ileż razy po obejrzeniu filmu zdarza się nam dyskutować o roli poszczególnych scen. Czytelnik/słuchacz/widz czyta, słucha i ogląda w sposób subiektywny. Dotyczy to również studenta.

4.2. „Słuchać: w jakim celu, czego, jak i ile”

Temu zagadnieniu poświęcone było seminarium zorganizowane przez Humphrisa w ramach warsztatów dla nauczycieli języka włoskiego jako obcego. Aby unaoźnić to, w jak nietypowej sytuacji znajdują się studenci, przytoczę eksperyment przeprowadzony przez niego podczas takich zajęć. Spośród uczestników warsztatów wyłoniono dwóch wolontariuszy, nauczycieli z językiem ojczystym włoskim,

i poproszono ich o opuszczenie sali. Następnie zostali pojedynczo wprowadzani do środka i proszeni o wyczerpującą odpowiedź na pytanie o treść prelekcji bezpośrednio poprzedzającej warsztaty. Odpowiedzi były nagrywane, a potem odtwarzane w obecności uczestników laboratorium. Celem eksperymentu było zwrócenie uwagi na różnice w odpowiedziach według następujących kryteriów: kolejność poruszanych argumentów, czas poświęcony każdemu argumentowi, tematy pominięte przez poszczególnych opowiadających i przypisywane im znaczenie.

Uzyskano sytuację, w której tekst (wystąpienie prelegenta), sprawność słuchania demonstrowana przez dwie osoby i pytanie, na które należy odpowiedzieć, były danymi stałymi. Dane zmienne – to dwie różne odpowiedzi. Skąd różnice w rozumieniu? Podczas dyskusji, mającej miejsce zaraz potem, próbowano dyplomatycznie zasugerować, że jeden z odpowiadających był po prostu bystrzejszy, natomiast u drugiego zdolność rozumienia tekstu w ojczystym języku była dyskusyjna. Ale przecież na pytanie o zrozumienie wykładu obydwaj wolontariusze odpowiedzieli wcześniej twierdząco i kto mógłby to ocenić lepiej od nich samych? Jeżeli u jednego z nich miałby wystąpić defekt polegający na ograniczonym rozumieniu, to jak mógłby on prowadzić normalne życie? Wyszło na jaw przyzwyczajenie do oceniania, porównywania z idealnym modelem, którym często jest własne wyobrażenie nauczyciela o sobie („ja bym to opowiedział w sposób bardziej spójny, bardziej logiczny”). To samo ma miejsce, gdy tworzymy testy i oceniamy wyniki pracy studenta. Przekonanie, że jedyną rzeczą naprawdę interesującą jest *właściwa odpowiedź*, to często nasz *ukryty* program. Tymczasem należy uwolnić studenta od myślenia, że w szkole trzeba mieć zawsze *właściwe* odpowiedzi i że jeżeli nie jest się pewnym, lepiej milczeć. Trzeba tak działać, aby wszystkie sprawności poznawcze były ćwiczone w celu rozwiązania problemu, aby studenci stawiali hipotezy, dedukowali, zgadywali, a nauczyciel powstrzymał się od narzucania odpowiedzi.

5. Wnioski

Tekst do wysłuchania, jako że naśladuje język mówiony, różni się od tekstu pisanego, a ich odmienność nie dotyczy jedynie aspektu zewnętrznego: fonemy kontra znaki graficzne, lecz warunków, w jakich powstają, czyli różnego aspektu czasowego. Mówienie to tłumaczenie myśli bezpośrednio w czasie rzeczywistym ze wszystkimi konsekwencjami leksykalnymi: myślę i mówię natychmiast. Natomiast pisanie pozwala na dystans wobec tekstu i jego wielokrotną redakcję. Stąd powstanie dwóch rodzajów tekstów, które powinny być w różny sposób opracowywane podczas lekcji.

Słuchanie/czytanie tekstu autentycznego jest odbiorem skupionym na sensie, znaczeniu, treści, czyli bardziej na przekazie niż na formie. Jest ćwiczeniem, któ-

re zasługuje na większą uwagę ze strony nauczyciela z dwóch powodów: w sposób szybszy i trwalszy rozwija u studenta sprawność rozumienia języka mówionego i wyraźnie wzbogaca, na poziomie podświadomym, jego językowy *bank danych*.

W każdym momencie procesu glottodydaktycznego jakiejkolwiek byłyby cele wyznaczone przez nauczyciela, za powodzenie lekcji odpowiedzialne jest praktyczne zastosowanie warstwy leksykalnej i ćwiczonych struktur języka. Jeżeli dla studenta kolejny etap zajęć staje się wyzwaniem możliwym do pokonania, a być może i okazją do zawarcia przyjaźni z kolegami z klasy, rezultat jest satysfakcjonujący. Tym artykułem chciałam zasugerować, w jaki sposób, zdaniem Christophera Humphrisa, można sprawić, że ćwicząc sprawność rozumienia tekstów autentycznych słuchanych i czytanych, studenci wychodzący z sali mieliby pewność, że uczestniczyli w udanej lekcji.

Bibliografia

- Humphris Ch., 1982. *Una lezione di lettura: un esempio*. Roma: Bollettino Dilit. Edizioni Dilit.
- Humphris Ch., 1984. *Ascolto analitico funzionale*. Roma: Bollettino Dilit. Edizioni Dilit.
- Humphris Ch., 1990/1991. *Come insegnare una lingua straniera a principianti che studiano un'ora e mezza la settimana?* Roma: Bollettino Dilit. Edizioni Dilit.
- Humphris Ch., 1991a. *Ascolto autentico: basta con i fogli lavoro*. Roma: Bollettino Dilit. Edizioni Dilit.
- Humphris Ch., 1991b. *Il mito del senso generale*. Roma: Bollettino Dilit. Edizioni Dilit.
- Humphris Ch., 1993. *Che significa capire?* In 'Atti del 5° Seminario Internazionale per Insegnanti di Lingua: *Ascoltare: perchè, che cosa, come e quanto*.' Roma: Bollettino Dilit. Edizioni Dilit.